

梅花女子大学 機関リポジトリ

## 再解釈による特別活動の再生

著者	河野 洋子
雑誌名	梅花女子大学文化表現学部紀要
号	12
ページ	13-21
発行年	2016-03-22
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1306/00000035/">http://id.nii.ac.jp/1306/00000035/</a>

# 再解釈による特別活動の再生 Reinterpretation to Restore Special Curricular Activities

河 野 洋 子

KAWANO Yoko

## 1. はじめに

学校教育において特別活動の影は総じて薄い。大学の教職課程の授業においても、学生の多くは「特別活動」という領域名称さえ知らない。「特別活動」という領域名が誕生した時に、「特別」という言葉の選択にはどのような意味及び意図が込められたのであろうか。「特別」とは、“extra”(付属物・余分)を意味するのか、それとも“unique”(固有性・独自性)を意味するのか。今に至るこの教育領域の実情を見る限り、残念ながら前者の意味として捉えられている現実を認めざるを得ない。

特別活動を含む教科「外」教育が果たす教育的意義は、教科教育と連携しながらも、「特別」活動だからこそより良く実現されるべき教育内容があるはずである。それは、子どもたちの人間形成を中核的に支援するための具体的で主体的な教育活動の展開である。そのためには、学校現場の教員が教育にかかわる専門家として、人間形成論的意味づけについての積極的な議論—多元的な人間理解に根ざした深い議論—に参加する自覚が不可欠である。議論の積み重ねによる教育理念の形成は、当然のこと教育現場の課題であるが、それに加えて教員養成課程においても、人間形成論的意味づけにかかわる議論に持ち堪え得る子ども理解と教育理解のプロセスを充実させていくことが重要な課題であることは間違いない。

## 2. 「特別活動」の存在意義を問う

### 2-1. 教科教育優先の歴史的経緯のなかで

戦後日本の学校教育を方向付け、規定してきた「学習指導要領」は、1947年の試行に始まり、その後8回の改定を経て現行の「学習指導要領」に至っている。公教育の中核を握っている「学習指導要領」の改定に伴う教科外教育の歴史を確認することによって、「特別活動」領域の位置づけ、すなわち教育的意味づけがどのように変化してきたかが窺える訳である。特別活動領域の歴史的経緯は、以下の通りである。

学習指導要領改訂	＜「教科外教育」の歴史＞
試行 1947	「自由研究」(自由な学習・学級会・クラブ活動・学芸会・運動会 etc.)
1 1949	「特別教育活動」(クラブ活動・学級活動・生徒会)
2 1951	(教科外教育の総称として位置づく)
3 1958	「特別教育活動」+「学校行事」+「道德教育(特設)」
4 1969	「特別教育活動(含「学校行事」)」+「道德教育」
5 1977	「特別活動(70h)」+「道德教育(35h)」
6 1989	同 上
7 1998	「特別活動(35h)」+「道德教育(35h)」+「総合学習(新設(70・130h))」
8 2008	「特別活動(35h)」+「道德教育(35h)」+「総合学習(新設(50・70h))」

上記の通り「特別活動」領域は、教科「外」教育の中心的教育活動として、戦後すぐから現在まで途切れることなく存続し続けている。この歴史的経緯は、「特別活動」領域が学校教育において有意味で独自の領域として一定の教育的役割を担ってきた事実を物語っている。学校教育において、教科教育と同様の歴史を有しているにもかかわらず、その存在意義の解釈や実践状況に大きな格差を生じた要因はどこにあるのだろうか。

日本の学校教育が教科教育を圧倒的に重要視する歴史的・制度的要因によることは言うまでもない。戦後復興の照準を経済発展に合わせて進んできた日本の社会構造とそこに根ざす社会的価値観は、学校教育に多大な影響を及ぼしている。つまり学校教育は、産業経済界の要請に応えるべく産業経済の躍進を担える人材育成を最重要な教育目標としてきた。社会の要請に応えることで初めて存在意義を認められるという社会構造のなかで、学校教育は極端に教科中心に傾斜した教育方針によって、その有意味性を主張せざるを得なかったということである。

しかしこの事態は、日本の社会構造批判だけでは済まされない。教科教育とは大きく異なる特別活動領域の教育的意義を十分に議論しないまま、現状に甘んじてきた教育関係者の意識の低さは看過できない要因である。学校教育に関わる専門家が、教育理念の形成に怠慢であるばかりか、その姿勢が招いた深刻な事態に無自覚であり続けたことが本質的な要因だと考えられる。次代を担う人材の育成に尽力するとともに、固有な存在としての人間形成・人格形成の基盤を養うことは、断じて逃れるべきではないもう一つの学校教育の使命に他ならない。

## 2-2. 特別活動の教育的意義を支える「身心的学び」

学習指導要領に「望ましい集団活動を通して」<sup>1</sup>と記されているように、「望ましい集団活動」こそが特別活動の特質及び方法原理であり、そこで生徒の主体的かつ実践的な集団活動をいかに実現するかが特別活動の教育的意義である。この教育的意義がJ.デューイの経験主義的教育論に依拠していることは、「なすことによって学ぶ」<sup>2</sup>という彼の教育思想を如実に映し出している文言が学習指導要領にそのまま引用されていることが示している。「なすことによって学ぶ」教育とは、「身心的学び」の重要性に留意した教育のあり方である。たとえば、体育祭や修学旅行に代表される特別活動が、長く思い出に残りいつまでも心に刻まれている活動であるのは、それらの活動が生徒たち一人ひとりにとって「私である身体」の学び、すなわち「身心的学び」になっているからである。

そこで、特別活動がなぜ「身心的学び」に適しているのか、その本質的な特性を以下に三点あげてみよう。第一には、活動の特異性である。教科教育が認知スキルの獲得を主たる目的にするのとは対照的に、特別活動は情動を喚起する活動である。前者が精神の集中を求めるのに対して、後者は精神の解放を志向する。

第二には、活動が具体的・直接的であることによって、活動体験が「身体」と「心」の双方に刻まれるということである。こうした体験を通して、身体の内面・心身が変容すると考えられる。近代という時代は、身体に対する精神の優位性を自明のこととしてきた。つまり、精神は身体より上位に位置し、身体を適切に操作・コントロールするのが精神に付与された役割であり特権であるという心身観に、私たちはこれまでさしたる疑問を抱かずに来たのではない

か。しかし、果たして本当にそうであろうか<sup>3</sup>。S.ケルマンは、こう考える。「身体」とは、あらゆる出来事の意味が存在の内部に浸透して「経験の総体」として蓄えられている場である<sup>4</sup>。この場合の身体は、精神によって所有され操作される「私の身体(my body)」ではなく、精神と対等の関係にある「私である身体(I-body)」なのである<sup>5</sup>。

第三には、特別活動が自己実現活動そのものであるということである。子どもたちは特別活動領域において、さまざまな教育活動を実践的かつ具体的に体験することができる。総合的な学習の時間との積極的な連携を図って、実践的・具体的な体験活動を行うことは、現代の子どもたちにとって極めて貴重な学びの機会である。ただし肝心なのは、体験活動を個々の子どもにとっていかに意味づけるか、という活動全体を見通した綿密な計画をもって臨むことである。体験は、時に予想以上に成功することもあるが、時には予想外の失敗に終わることもある。成功体験は通常、教師の支援がなくても子ども自ら体験を意味づけ、自然に自己肯定感を養うことに組み込まれていくことが多い。一方失敗体験の意味づけは、発達段階や教育環境によっても異なるが、多くの場合成功体験の意味づけ以上に重要であり、しばしば教師の支援がなくては意味づけが困難である。

2008年改定の学習指導要領は、言語表現活動の重要性を強調している。特別活動は、教科教育との効果的な連携を図りながら主体的・実践的な言語表現活動を身に付けていくために最適な場面である。陳腐な意味づけではなく、一人ひとりの子どもの固有な体験について腑に落ちる意味づけがなされる時に、体験は「意味づけられた経験」へと変容を遂げる。「意味づけられた経験」は、永く子どもの身心に残り、それによって子どもの固有な身心が創られていく。この意味において、子どもの生涯を貫く「生きる力」、言い換えれば「持ち堪える力」を養い支えるのが、この「意味づけられた経験」であると言えるだろう。間違いなく教師の、あるいは教育の最も重要な役割の一つは、体験主義に陥ることなく、生徒の貴重な体験を「意味づけられた経験」として自己肯定感に結びつけるプロセスをサポートすることである。

### 3. 問題解決能力と問題解釈能力

#### 3-1. 問題解決の限界—正解を求める教育の限界

学校教育において私たちは、常にあるべき正解を捜し出し・辿り着くことが学習の目的であり、学習の自明なスタイルであると信じてきた。学校教育の87%近くを占める教科教育の時間は、この種の学習スタイルを習得することによって学校教育段階での高い評価を約束してきた。

必ず正解がある学習の魅力は、停滞することなく直線的に進むことにある。この種の学習において教師は前もって正解を承知しているので、生徒たちを導いていくルートも明白である。こうした学習を何度となく繰り返していると、学習とは教師主導のもとに迷うことなく目標に向かって進行する営みだと思い込むことになるだろう。教師にとっても生徒にとっても、必ず正解のある課題の学習には、額縁つきの安定感と見栄えまで提供してくれる。頑張った分だけの成果と評価が約束されているのである。

効率性が高く、しかも明瞭かつ容易にその成果を確認・比較できることは、生徒にとっても教師にとってもモチベーションを維持する上で非常に都合が良い。両者のモチベーションは、

短距離走のタイムを競い合うレースの如くに、明瞭簡単かつ的確に刺激し続けられる。

ところが、自ら課題を設定する自由を得た時には、自身の興味や関心の所在を見出す時点でまず壁にぶつかるだろう。決められたゴールに向けて決められたコースを走ることとは、相当異なる学習のスタイルが要求される。そこには、他者（教師）がコントロールできるアプローチ方法が前もって確定されている訳ではない。自分に合う学習スタイル、つまり学び方を身につけるための多様な道のを、繰り返し繰り返し自力で歩いてみる試行錯誤のトライアルが避けられない。生涯継続していく学びを支えるのは、自ら学ぶ目的と意味を見出せることと、学びの方法を身につけ、それに工夫を加える喜びを実感できることである。現実の問題は、常に解決できる訳ではなく、正解が準備されている訳でもない。こんな問題にどのように出会って、どのように付き合っていくのか、ここに現実的な問題へのアプローチが初めて生じるのである。

### 3-2. 問題は果たして問題なのか

今の学校現場は、過剰なまでに「問題」に反応する。もちろんそれは、学校ひとりの責任ではなく、現代社会全般に共通している傾向である。なぜ私たちは、これほどまでに「問題」を生じさせないように神経を張り巡らせ、それでも「問題」が生じてしまったと認識した場合には一刻も早い解決・解消に奔走し、それでも上手く決着させられなかった場合には、一転、「問題」をなかったことにしようと露骨で稚拙な隠蔽工作に躍起になるのだろうか。「問題」はそれほどまでに、教師の力量を貶める負の意味しか持たない現象なのだろうか。問題のない毎日や問題のない人生なんて、そもそも人間の現実であり得ることだろうか。学校現場はなぜ、幻想とも思える非現実的な事態を維持することにここまで拘るのだろうか。

私たちは例外なく、これまで生きてきた経験のなかで必ず相当に深刻な「問題」に出会っているはずである。人生の長短にはかかわらず、今日までの人生を振り返った時に、その「問題」と出会いそれを抱えて生きていくことを余儀なくされた時間を特別な「経験」として自分の人生に位置づけている。その「問題」がもたらした「経験」を抜きにしては、今の自分を語れないということを実感している。つまり、「問題」との出会いが、それまでの「私」を超えて成長を遂げさせるからである。「私を生きる物語」は、「問題」によって主筋が織り上げられている。

学校教育の現場以外では、この種の「問題」観はほぼ自明のことである。ところが、教師として子どもたちの成長に関わる現場では、奇妙なほどに「問題」の発生は有るまじきご法度のように捉えられている。「問題」の発生もしくは発覚は、部外者の想像をはるかに超えるほど、教師の教育力を貶め、彼らが護り育ててきた教師としての自負と自信を甚だしく揺るがせる。

近代教育思想に依拠して構築されてきた学校教育において、問題は起こってはならないもの、もしくは起こらない方が望ましいもの、という歓迎されない代物としての問題観が確固として在る。しかし、本当にそうであろうか。問題は、負の意味しかもたらさない厄介なものではないのだろうか。

教師が問題と見做すその事態は必ず、当事者である子どもと教師との固有な関係性において発生している。どちらか一方にのみ問題発生の原因があるという認識に立ってスタートすると、問題の所在にアプローチすることに失敗し、結果として表面的・恣意的な問題理解に絡み取ら

れる可能性が高い。「問題」は関係性のなかで生じる、という問題理解の大前提を見失った教師の対応は、ますます問題の所在を見えなくさせ、的外れな犯人探しに決着させて問題は解決したと宣言させることになる。

本当に問題なのは、「問題」を想定外の厄介な事態としか捉えられない教師集団にある。現状の問題理解とその対処法では、教育現場はこれからも深刻な問題の頻発に悩まされ、教師たちは著しく自信を打ち砕かれて憔悴し燃え尽きざるを得ないことになるだろう。今、教師に求められている専門性は、積み重ね築きあげて来た信念を固持することではなく、「問題」に対する発想を転換し多様な問題解釈のあり方を探求する姿勢と能力である。教育現場には、「問題」の解釈と理解の仕方にかかわる視野変革が緊急に求められていると筆者は考える<sup>6</sup>。

### 3-3. 多元的な人間理解に基づく「問題」の理解

戦後教育のなかに確実にポジションを獲得し続けてきた特別活動であるにもかかわらず、存在感の薄さが否めないのは、人間形成論的意味づけの弱さに起因するからであろう。学校教育に求められている使命は、人材育成と人間形成の両側面を含む子どもたちのより良い成長だと言える。しかし日本の戦後教育は、経済産業社会からの容赦のない要請に応えるべく、人材育成こそが学校教育に最優先されるべき使命だと考えてきた。人材育成の役割遂行に当たって学校教育の絶対的中心に位置づいているのが教科教育の領域であるが、他方人間形成については、その性格上内容規定も方法論の体系化も容易ではない。教科外教育（特別活動・総合学習の時間）と特別の教科道徳、これらの教育領域に固有な人間形成論的な意味づけを深めるためには、子どもという人間についての理解が不可欠である。そこで、モデル論という手法を用いて、O.F. ボルノーが提起する多元的な人間理解のあり方を教育実践に生かす方策を探ってみたい<sup>7</sup>。

「多元的な人間理解」とは、言い換えれば教師に求められる専門職性としての「多元的な子ども理解及び教育理解」である。モデル論によれば、子ども及び教育のあり方は3種のモデルで語ることができる（図-1参照）。第1の工芸論的モデルと第2の植物栽培モデルは、教育思想としては極めて対照的である。前者は教化に適する教師主導の教育であり、後者は陶冶を重視する児童中心主義の教育である。この2つのモデルによって、近代教育思想は語りきることができる。わが国の戦後教育についても、第1モデルに基づく「詰め込み教育」と第2モデルに基づく「ゆとり教育」によって、その経緯と構造を示すことができる。対照的な2つの教育モデルは相互に両義的である限りにおいて、これらの共存を構想することに意義がある。ところが根本的な人間理解において、両者は共に安定志向の人間観に依拠していることがわかる。第1モデルと第2モデルの差異が回収されてしまえば、さらに次元が異なる人間理解モデルが必要になる。これに応えるのが、第3の実存論的モデルである。名称の通り、人間存在を実存として、つまり絶えざる自己超越を余儀なくされている主体的存在として捉える人間理解に立っている。いかに安定を求めようとも、われわれ人間というものは根本的に不安定を逃れられない存在であるという、人間の生の存在性の自覚に導くモデルである。私たちが過剰なほどに「問題」を排除してひたすら安定を志向するのは、本当は自己の内に不安定を抱えている存在であることを、私たちが本能的に身心的に感じ取っているからに他ならないからではないのか。

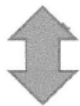
## 多元的な子ども・教育の理解に導く教育モデル論

&lt;図-1&gt;

## &lt;非連続の連続的な成長モデル&gt;

## ③実存論的モデル（上向矢印）

現実を生きている  
人間の捉え方



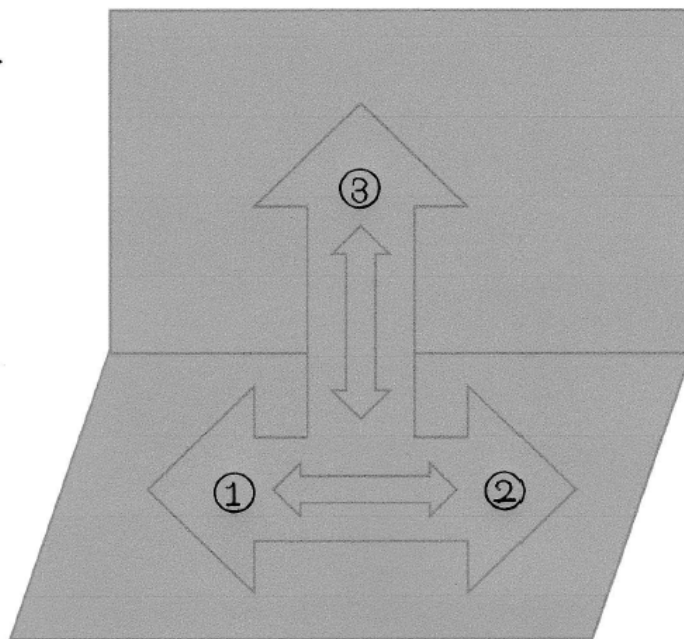
願望的な人間の捉え方

## &lt;連続的成長モデル&gt;

① ⇔ ②

① 工芸論的モデル(左向矢印)

② 植物栽培モデル(右向矢印)



実存論的人間観に基づいた教育や子どもについてのボルノーが示す理解は、近代教育の通念的理解を鋭く問い直している。精神（知性）の優越を疑わない近代の知は、人間の生のあり方を人間的次元の内に閉じ込めて、理解可能な存在として矮小化してきた。本来の人間存在や生きることが、どれほど矛盾に満ちた予測不可能なものであるか、容易に認めようとしなのが近代の知である。近代が自明視している人間中心主義の考え方は、人間の理解能力や操作能力を甚だしく過信し、人間の生と世界の構造を実体的次元に完結させてしまっている。

私たちが現在直面しているさまざまな問題の所在は、こうした実体的世界観に基づく扁平な解釈に起因しているのではないだろうか。既存の近代教育思想に差異を仕掛けるボルノーの教育思想は、私たちが自らを実存的存在であることを自覚することを要請している。目の前に広がる教育問題が露呈している本質的な意味を理解するには、まず本来の人間の生の在りようを理解することから始めなくてはならない。社会の価値観が揺らいでいる今だからこそ、効率主義と成果主義が先導してきた手段としての教育から目を転じるチャンスなのではないだろうか。

私たちの現実とは、常に「問題」と無関係ではいられない。「問題」とは、想定外に生じる厄介な事態、つまりは通念的教育理解の枠組みからはみ出した現象である。そして、通念的教育理解の枠組みは、人それぞれに異なっている。そもそも「問題」は、認識する当事者と対象との相互関係のなかに生じるものであって、客観的・実体的に「問題」が存在している訳ではない。

第1・第2モデルは、「問題」を回避し解消することが望ましい成長を実現すると考えるが、「問題」は、負の意味しか持たない成長を阻害するだけのものではない。むしろ第3モデルが示すように、「問題」との出会いこそが新しい気づきをもたらす覚醒の可能性に導く、これこそが本来の意味での成長である<sup>8</sup>。だからこそ教師には、日常生活においてしばしば出会わざるを得ない「問題」というものに、積極的な意味を発見する工夫が必要なのである。この意味において、「実存論的モデル」は「問題の再解釈モデル」と言い換えることができるだろう。

## 4. 「特別活動」の固有な意味と役割

### 4-1. 教科化への道

教科外教育である「特別活動」が、教科教育と対等な意味役割を付与されるにはどのような方策が望ましいのだろうか。教育活動が固有な意味と役割を認められるには、教科であることによって学校教育の中心的な位置づけを獲得するという選択しかないのだろうか。

2015年3月、道徳教育は教科化の道を選択した。事の発端は2007年の教育再生会議である。心の教育の緊要性から道徳の教科への格上げ論が浮上し、会議の審議報告としてまとめられた道徳の教科化案には賛否両論、大きな注目が集まった。中央教育審議会は、直後の答申には盛り込まなかったものの、この時以来道徳の教科化は絶えず議論の俎上に上った。道徳教育重点化の道は、教科への格上げの方向で議論が重ねられ、ついに2015年3月には「特別の教科 道徳」として教科化されることが決定した。道徳教育は、各教科に準ずる教科の枠組みの中に場所を得て、学校教育のいわゆる中心に参入することによって道徳教育の再生を図る道を選択したということである。

道徳教育は、1958年に特設道徳の時間が復活して以来およそ60年間にわたって特別活動とともに教科「外」教育の看板を守ってきた。両者は、言わば同志のような関係であったと言える。そんな道徳教育が重点化の道として選択したのは、教科になることであった。教育課程の中心近くに編入されることは、道徳教育に制度上の安定と保障を与えるが、残念ながら実質的な重点化が実現されるかどうかということとは問題が異なる。制度上の変更も決して容易ではないが、私たちの意識上に変化が生じることは更に一段と難しい。ゆとり教育が失敗に終わったと言われる所以も、同様の原因によると考えられる。したがって、「特別の教科 道徳」の道のりは、険しいことが予測される。

そうであれば、特別活動が同様に教科化への道を選択することが仮に可能であるとしても、再生の方策として望ましい選択なのだろうか。教科化には、体系的・固定的に細部まで明確にした内容規定が要件として求められる。果たして教科化への道は、人間形成を図ることを主たる目的とする教育領域にとって、制度的な立ち位置としても、方法論的な柔軟性や内容的な固有性という観点から見ても妥当な方策だと言えるとは考え難い。

### 4-2. 教科外教育であることの意義

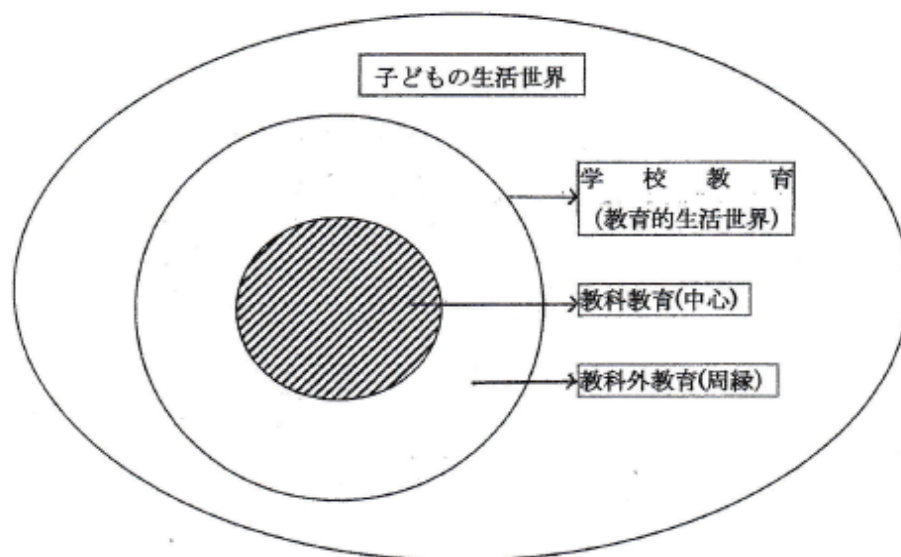
特別活動の再解釈とは、教科「外」であることにこそ生産的意味を見出そうとする工夫である。下図（図-2）は、学校教育と子どもの生活世界の相互的な関係性を端的に表したものである。図式によれば、学校教育は、教科教育を中心に位置づけ、それを取り囲む周縁的位置に特別活動を含む教科外教育を配するという構造になっている。こうした二重構造をもつ学校教育は子どもの生活世界の内に位置づいており、さらに子どもの生活世界は大人の生活世界（＝一般社会）の内に位置づけられている。図式化すれば三層構造をなしている各領域は、それぞれに隣接する他領域との自然な接合関係が成立することを目標としている。各領域が相互に連携し合うことによって子どもたちの生活領域の統合を図り、そうした環境が彼らの成長を促し導いていく。子どものより良い成長を統合的目標として、各領域はそれぞれに固有な目標と役



割を担っているのである。各領域の固有性を尊重するためには、隣接する領域同士でさえ相互補完的な関係性の実現は容易ではない。だからこそ三層構造の中間に位置する教科外教育（含む特別活動）には、差異の大きい他の二領域を媒介する重要な役割が与えられているのである。自らが固有な活動領域であると同時に優れた接続領域であることに、教科外教育の独自の存在意義がある。

中間的媒介領域としての「特別活動」のポジション

<図－２>



※学校教育＝教育的生活世界

教科教育：子どもの生活世界の部分的・意図的な再構成

教科外教育：子どもの生活世界の自然なあり方に近い

学校教育が生活世界と上手く接続するためには、教科「外」教育が教科教育の周縁であることにこそ積極的な意味がある。中心は周縁があることによって明確に中心であることができる。周縁の存在意味が十分に理解されず存在が希薄になれば、中心もまた存在感が揺らぎ薄らぐ。中心は中心として、周縁は周縁として、相互の固有性が十分に発揮されることによって両者の緊張関係が保たれている状況が望ましい<sup>9</sup>。互いの存在意義が際立ちながら同時に他の活動特性を生かし合う関係にあることが、学校教育全体を活性化し、子どもの全人的な成長を導き支援することを可能にする。両者がともに中心的機能を主張することには、何ら生産的な意味は見出せない。要するに、周縁＝教科外であることは、教科の下位に在るということと同義ではない。特別活動の存在意義は、教科外へと周縁化しつつも学校教育の中に独自の役割をもって存続し続けることにある。特別活動の再生は、決して教科に格上げされて学校教育の中心に参入するという道の選択によってではないと考えられる。

特別活動の「特別」は付属物（extra）ではないし、教科外教育の「外」は従属物を意味するものではないはずである。「特別」は固有性（unique）であり、教科「外」は教科とは異質であるからこそ共存することが約束されたシステムの保障であると解釈したい。

## 5. むすびにかえて

特別活動の「再解釈」とは、私たちの日常が必然的にして自然に出会う「問題」の「再解釈」であり、さらには学校教育を構成する中心（教科教育）と周縁（教科外教育）の関係性の「再解釈」である。

「再解釈」という自明性を問い直す姿勢は、アカデミックな領域で活動する基本姿勢である。その意味で「再解釈」は、学校教育が真にアカデミックな領域であることの証明作業でもある。この厄介な証明が成立するためには、学校教育が生み出した通念的理解や学校教育それ自体の自明性を問い直すシステムが機能しなければならない。自浄作用のある組織がどれほど稀な存在であるかを承知した上でやはり、学校教育に組織のモデルケースを託したい。近代を生きながらえてきた学校教育が、制度疲労をきたして組織的に硬直し、そこに生み出された歪みや軋みが更なる再生産を繰り返しているとしても、それでも学校教育の再生を望みたい。なぜなら、「再解釈」を試み再生を果たせるのは、教育された人間の手による以外には方策がないからである。見える現実を差異化するのは、実体的現実の強行突破ではなく、真にアカデミックな人間による丹念な「再解釈」の試みによってである。そこにしか現実性を見出すことはできない。

特別活動の「特別」は単なる付属物（extra）ではない。教科外教育の「外」も単なる従属物ではない。しかし「特別」も「外」も、決して「正規」や「中心」ではない。学校教育の「正規」や「中心」と絶妙な距離感を保っていることが、特別活動に「再解釈」の糸口を見つけさせるのではないだろうか。学校教育の「中心」に回収されないで「周縁」にある立ち位置こそが、学校教育の自明性を差異化するための必須条件であると考えられる。戦後教育のなかで一貫して「特別」を通したそのあり方にこそ、「特別活動」の固有で独自の教育的意義の再生が見出されるのである。

## 【註及び参考文献】

- 1 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』海文堂出版、2009年、6頁。
- 2 同上書、13頁。
- 3 河野洋子「心身の統合に関する試論」、『臨床教育人間学 第6号』京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座、2004年、60-75頁。
- 4 Stanley Keleman, *Your Body Speaks Its Mind*. California: Center Press, 1981.
- 5 James L. Kepner, *Body Process: Working with the Body in Psychotherapy*. San Francisco: Jossey Bass, 1933.
- 6 ここに展開した筆者の「問題」をめぐる解釈は、筆者の専門領域である「臨床教育学」の知見と手法による「問題」解釈に基づいた持論である。参考文献は、和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』（アカデミア出版会、1996年）他である。
- 7 O.F.ボルノー著・浜田正秀訳『人間学的に見た教育学』玉川大学出版部、1991年。67-97頁。
- 8 O.F.ボルノー著・森田孝／大塚恵一訳編「覚醒としての教育」『問いへの教育』所収、川島書店、1988年。
- 9 皇紀夫「特別活動の意義」、上杉孝實／皇紀夫編『特別活動・教育実習』協同出版、1993年、11-22頁。